

Recibido: 03/06/2019
Aceptado: 24/09/2019
Publicado: 13/12/2019

CATALEJOS

Revista sobre lectura, formación de lectores
y literatura para niños.

Broide, M. (diciembre, 2019) "Leer entre... La formación de jóvenes mediadores culturales como política de lectura". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 125- 146.

Título: Leer entre... La formación de jóvenes mediadores culturales como política de lectura

Resumen: ¿De qué modo la lectura, en tanto estado de asombro, escucha, exploración de sentidos, puede habitar los vínculos sociales, armar comunidad? A partir de dos proyectos en escuelas secundarias, este artículo se interroga por la posibilidad de construir políticas públicas de lectura a través de la formación de jóvenes mediadores culturales comunitarios. Tras presentar las experiencias y algunas de sus características, se plantean tres conceptos para pensar la lectura desde coordenadas que se acercan a una mirada antropológica: el gesto, la trama y la representación. La mirada de lo que sucede entre: entre las personas y los textos, entre distintos integrantes de un grupo social, entre una lectura y otra.

Palabras clave: mediación cultural, sujeto lector colectivo, prácticas de lectura, interpretación.

Title: *Read between... the training of young cultural mediators as reading policy*

Abstract: *In which way reading, as a way of showing astonishment, listening, exploration of senses, can inhabitate social bondages, build a community? Base don two projects in secondary schools, this article explores the possibility of developing public reading policies though the training of young cultural comunitary mediators. After presenting the situations and describing them, three concepts are set up to analyse reading from coordinates that are close to an anthropological outlook: among people and texts, among different integrants of a social group, among readings.*

Keywords: *cultural mediation, collective reader subject, reading practices, interpretation.*

Leer entre... La formación de jóvenes mediadores culturales como política de lectura

Martín Broide¹

Entre letra y letra hay una porción de mundo suficiente como para divagar toda una vida.

Alberto Szpunberg (2013)

Se vive como se lee, se vive según lo que se leyó, a quién se leyó y cómo.

Mercedes Roffé (2018)

¿Qué prácticas sociales pensamos potenciar, transformar, resignificar cuando hablamos de políticas de lectura? ¿De qué manera concebimos lo social, eso que trasciende no solo al individuo sino a la suma de individualidades cuando trabajamos con la lectura, habitualmente imaginada como práctica solitaria? ¿Qué vínculos entre personas pueden construirse cuando están mediados por obras literarias, artísticas?

En la huella de estas preguntas, este artículo merodea dos experiencias de mediación cultural comunitaria con jóvenes. Una de ellas es el *Centro de Lectura*, en la escuela parroquial San Pedro Claver, en Ricardo Rojas, partido de Tigre, Provincia de Buenos Aires. La otra es *Puentes Culturales*, desarrollada en el marco de Escuelas del Bicentenario, IPE-UNESCO, en Las Heras, norte de la provincia de Santa Cruz. Ambas están desarrolladas por un equipo con integrantes en común, y de algún modo la primera es semilla de la segunda.

Merodea porque no las presenta en detalle: explora algunos aspectos para pensar la formación de jóvenes mediadores culturales comunitarios como política de lectura. Este artículo es un recorrido por y una apuesta a una modalidad de trabajo que pone el foco no en los individuos sino en los vínculos entre ellos. No en éste o

¹Licenciado y Profesor en Antropología Social (Universidad Nacional de Buenos Aires). Vicedirector de Talleres en el Colegio de la Ciudad. Integrante fundador de la Compañía Itinerante de Educación por el Arte (CIEPA). Buenos Aires. Argentina. Correo electrónico: mbroide@gmail.com

aquél, sino en lo que hay entre. Y en lo que la lectura literaria en tanto modo de vincularse con los textos, con el mundo, puede enriquecer ese *entre*.

El núcleo de este trabajo está en formar a los² jóvenes como mediadores, habilitando territorios para su despliegue. Mediadores entre los textos y otras personas; mediadores entre las tradiciones culturales ajenas y las propias; mediadores entre distintos territorios educativos y sociales.

Dos historias

En una escuela secundaria del conurbano bonaerense, se convoca a estudiantes de los últimos años a participar, de manera voluntaria, en un proyecto a contraturno llamado *Centro de lectura*. La propuesta es formarse como lectores en voz alta para otros. Después de dos o tres meses de una preparación inicial, en la que el grupo empieza a consolidarse, realizan *espectáculos literarios* para sus compañeros de los primeros años.

Estos espectáculos se montan aprovechando una tecnología existente en muchas escuelas: el proyector. El texto se presenta al mismo tiempo en la voz de los lectores y en la pantalla, lo que permite que quienes se distraen puedan leerlo, y que en el espacio de intercambio posterior se pueda volver sobre lo dicho.³

Los cuentos y poemas incorporan imágenes, la mayoría de las veces escaneadas de libros. Se incluyen libros-álbum e historietas, que pronto ganan protagonismo.

Las funciones duran entre cuarenta minutos y una hora. Los textos tienen distinta extensión y estilo: hay poemas, microcuentos, tiras gráficas, relatos un poco más extensos. Hay amor, venganza, fantasía, humor. Entre los muchísimos autores que circulan están Shaun Tan, Pablo Bernasconi, Isol, María Elena Walsh, García Lorca, Jacques Prevert, Humberto Ak'Abal, Liniers, Idea Vilariño, Juan Gedovius. También romances y coplas anónimas.

La diversidad en el material permite que lean pibes que pueden sostener un texto extenso y complejo (como “La casada infiel” de Lorca) y también quienes

² El autor adhiere al enfoque que sostiene la necesidad de un lenguaje que evite el uso sexista que oblitera a las mujeres y a otros géneros e identidades sexuales. Por las normas de publicación por las que se rige la revista, se utilizan los plurales en masculino.

³ El uso del proyector no está desde el comienzo del proyecto, pero se instala en todos los desarrollos posteriores. Si bien no es imprescindible para llevar adelante propuestas similares, tomamos esta versión para el análisis, ya que incorpora elementos que lo potencian.

encuentran un desafío en leer las dos líneas breves que dice un personaje en un cuento. Incluso para que tengan parte quienes no se animan a leer en voz alta, pero pueden ambientar el espacio, pasar las imágenes, recibir al público. O aportar en los ensayos, conversando sobre los textos que van a leerse.

La preparación incluye tanto conversaciones sobre los textos como un trabajo sobre la puesta en escena: la voz, el cuerpo, los gestos. Presentarse frente a un público, ser mirado, recibir la atención y el aplauso.

Los primeros encuentros son solo para ensayar y conversar sobre los textos. Duran dos horas fuera del tiempo de clase. Después empiezan a dar función, recibiendo al público en la biblioteca, que es su espacio de trabajo.

El grupo empieza a dar función. Una hora cada dos semanas es dedicada a encontrarse con el público, al que reciben en la biblioteca, lugar en el que trabajan y que empieza a ser propio. Los estudiantes que hacen música, en la escuela, se suman, en algunos casos, a las funciones. Generan clima cuando entra el público, acompañan con un fondo instrumental la lectura de algunos textos, incorporan canciones.

Aunque las primeras funciones son para otros cursos de la secundaria, una segunda etapa amplía el público a la primaria y el jardín. A fin de año hacen funciones abiertas a la comunidad, a las que asisten padres, madres, hermanos, vecinos.

La preparación es continua. Los encuentros ricos en lecturas, a veces suman escrituras que, aunque valiosas, no se incorporan a los espectáculos. De este modo, aseguramos en las funciones el acceso a obras con reconocimiento social. Para un público que no tiene libros en la casa, que pocas veces se enganchó leyendo en las clases, es un modo de garantizar derechos culturales.

El grupo adquiere identidad. Es reconocido por sus compañeros, que disfrutan de las funciones. Aunque están leyendo, lo que sucede en esos encuentros no entra en el orden de representación de la lectura: se parece más a un espectáculo, y, con ese disfraz, no pesa socialmente.

Participan pibes con buen rendimiento académico, quienes no lo tienen tanto, y quienes rara vez aprueban una materia. Algunos son muy disruptivos en la mayoría de las clases, pero esa misma voluntad de llamar la atención es canalizada para lo escénico.

El proyecto dura más de diez años. Por momentos el número de participantes baja, pero en otros llega a ser de más de cuarenta.

Los que eran público pasan a ser lectores, y su público hace después el mismo recorrido. Un pibe o una piba que está en tercer año viene desde hace un largo tiempo recibiendo funciones. Cuando llega el momento en que puede sumarse, sabe de qué se trata. Y tiene una experiencia más que interesante con la literatura.

Las Heras, Santa Cruz. *Puentes Culturales*⁴ se plantea como un proyecto de formación de mediadores culturales, convocando a contraturno a jóvenes de escuela secundaria. Con un eje central en los espectáculos literarios, que funcionan de modo similar al Centro de Lectura, incorpora otros elementos, como talleres de expresión creadora dirigidos a los mediadores y un ciclo de cine coordinado por ellos.

El grupo de jóvenes tiene entre 10 y 20 integrantes, y se sostiene durante aproximadamente cuatro años. El proyecto crece en otros aspectos, empieza a formar parte del movimiento cultural de su comunidad, es reconocido e interviene en distintos eventos.

El ciclo de cine se instala como una pequeña tradición que reúne jóvenes, niños y adultos los viernes al atardecer, con películas que invitan a debates y sensibilidades inusuales en la comunidad. No es la única pequeña tradición que se construye. Como quienes coordinamos el proyecto vamos desde Buenos Aires, al comienzo con periodicidad quincenal y después mensual, buscamos generar tiempos “puenteros” aún en la distancia. Uno de los dispositivos funciona más de lo esperado: cada vez que nos retiramos, los sábados a la tarde, dejamos a cada participante un sobre que contiene una serie de textos y un pequeño objeto. Tanto el objeto como los textos están elegidos por el tema con el que construimos el taller de ese viaje.

El sobre viene con una indicación: solo puede abrirse el domingo. Al poco tiempo nos enteramos que esas medianoches no solo encuentran lectores mano a mano con los textos, sino también mensajes que circulan de casa en casa comentando lo que más gustó, lo que sorprendió. A veces los mensajes no hacen falta, porque esperan en grupo el domingo y abren los sobres juntos.

Los talleres traen escrituras que ponen en juego miradas profundas y arriesgadas que abarcan tanto la realidad local y su momento vital como cuestiones

⁴Para una publicación anterior sobre este proyecto, ver Siro (2012).

existenciales. También invitan a exploraciones en otros lenguajes, como la música o la plástica, propiciando expresiones integradas. Consolidan una manera de estar y hacer en conjunto en la que cualquier producción literaria, artística, está lejos de ser algo para talentosos o a ser evaluado por docentes. Es una forma de comunicarse, de conocerse, de construir puentes.

El grupo se consolida como tal, con una coordinación local firme y creativa, y empieza a desarrollar actividades originalmente no previstas: participación en Feria del libro, intervenciones urbanas, encuentros en casas o en la única plaza arbolada de Las Heras. Se gestionan reuniones con el intendente, y se logra sostener los sueldos de las coordinadoras locales desde el municipio.

Sin embargo, después de unos años el proyecto se discontinúa. Las razones son varias, no serán analizadas en este artículo.

Años después, recibo una convocatoria personalizada para este dossier, en la que me invitan a escribir sobre la experiencia de Puentes Culturales⁵. Un dilema: por un lado, se trata de un proyecto que no está en vigencia, y que, en las experiencias realizadas, no resultó sustentable; por otro, tanto desde una mirada abstracta como desde la riqueza de lo hecho, mientras duró, pareciera que hay algo de ese formato que podría recuperarse, o al menos que vale la pena contar. Tal vez pensado como política cultural, enmarcado en condiciones propicias que contemplen las razones por las que no tuvo continuidad, pueda sostenerse y multiplicarse. Tal vez retomar algunas de las coordinadas sobre las que estuvo construido, permita hilvanar nuevos proyectos. En lo que sigue, se presentan algunas reflexiones sobre la mediación cultural y las políticas de lectura. Todas ellas parten de escenas de alguno de los proyectos mencionados.

La lectura como gesto

En el SUM de una escuela de Las Heras, colgando de tanzas e iluminadas por focos puestos especialmente para la ocasión, hay una serie de fotos. Todas están sacadas en las inmediaciones del pueblo. Muestran grandes extensiones de cielo, nubes con formas singulares, máquinas del petróleo, plantas nativas, inmensas extensiones de luz.

⁵ En los años siguientes, hay algunos intentos por llevar adelante proyectos similares en CABA y en algunos lugares de Pcia. de Buenos Aires. No se logran consolidar grupos.

Cuando el grupo de mediadores entre al aula, bajo música de Satie, y con ojos cerrados, la invitación será abrir los ojos y mirar como viajeros el paisaje que los rodea. Un poema de Baudelaire alumbra la propuesta.

Mirar. Con detalle, con tiempo, con amorosidad. Después, a medida que van apareciendo, anotar palabras sueltas. Las que surjan. Se les dará, para eso, una pequeña libreta de hojas lisas. Esas palabras serán el material con el que más tarde escribirán poemas.

Textos breves y propios sobre la propia tierra. Una tierra que casi siempre se nombra como desierto: “acá no hay nada”. Para la gente del pueblo cuesta ir más allá de esa mirada. Aunque sepan que hay otras cosas, aunque protesten contra el prejuicio.

Con la travesía en torno a las fotos, con la escritura, intentamos refundar un espacio simbólico en el que se puedan construir otros sentidos sobre lo conocido. Que sea con otros. Que se haga poniendo el cuerpo, moviendo no solo ojos y boca sino caminando, atravesando silencios, oyendo. Que se haga en un tiempo de demora, sin apurar definiciones.

Se trata de instalar un *gesto* de lectura. La lectura como un movimiento del cuerpo. Un gesto caracterizado por el extrañamiento, la posibilidad de que lo ya conocido se vuelva por un momento ajeno, para observarlo de otra manera.

Buscamos que ese gesto sea fundante, instaure un modo de leer. Que se constituya en un espacio propio desde el que luego se pueda trabajar. Un punto de partida en la fundación de ese espacio.

La experiencia de haber transitado ese territorio, el haberlo vivido, y no el relato o la conceptualización de las formas en que vamos a leer, es lo que permitirá desarrollar un trabajo desde esas coordenadas. Es también esa experiencia la que empezará a dar forma a una conciencia de grupo: hicimos juntos un pequeño viaje, compartimos ese periplo. Podemos entonces identificarnos como quienes *estuvimos ahí*.

Este gesto y este estar con otros se prolongarán en las escenas de lectura que vamos a desarrollar durante el tiempo que sigue. Un espectáculo literario pone en juego los cuerpos de quienes leen y coloca los textos en un territorio compartido, abierto a interpretaciones.

La interpretación tiene acá el triple significado que porta la palabra (Steiner, 1991). Es la *ejecución* de una obra artística, en vivo, con el cuerpo; es la *construcción de sentidos* que se lleva adelante en torno al texto; es la *traducción* entre lenguas, que podemos pensar acá no como el recorrido de un idioma a otro pero sí en tanto el acto de mediación entre obras artísticas y estudiantes. Tres elementos que estaban presentes en la escena con las fotografías y que se ponen en juego en las funciones.

Yo espero, de Davide Cali y Serge Bloch (2008), formaba parte de uno de los espectáculos, armado a partir de inquietudes existenciales. Es un libro-álbum con palabras e imágenes (ver figura 1) elaboradas con muchísima sencillez. El texto verbal dice:

Yo espero crecer/ un beso antes de dormir/ que el pastel esté listo/ que pare de llover / que llegue la navidad/ Yo espero el amor/ que la película empiece/ volverla a ver. / Yo espero que el tren parta/ el fin de la guerra/ una carta/ que ella me diga sí./ Yo espero un bebé/ saber si es niña o niño/ que los niños crezcan/ las vacaciones./ Que sea el otro quien pida perdón./ Yo espero que los hijos llamen / que el doctor diga “No es nada grave” / que ya no sufra más. / que regrese la primavera / Yo espero que toquen a la puerta/ que los hijos vengan a visitarme/ que pronto haya un nuevo ser en la familia. (s/d)

Las imágenes están hechas con dibujos muy simples, de una estética casi de monigote, con líneas negras, a las que se suman pequeños dibujos realizados con lana roja. En las puestas en común, y a partir de una pregunta sencilla, que podía ser “qué les pareció” o “qué les llamó la atención”, la conversación, de no más de cinco minutos, solía atravesar distintos momentos. Desde la sorpresa por cómo con una estética tan simple se logra tanta profundidad hasta el detenerse en el momento en que para narrar la muerte de la esposa del protagonista se prescinde de las palabras y queda la imagen sola. Desde reflexiones más abstractas acerca de los tiempos de la vida hasta enunciaciones personales de deseos, con la fórmula que el texto propone: yo espero.

A veces eran los mediadores quienes sumaban alguna de estas ideas. Muchas otras aparecían de manera espontánea. Adultos, jóvenes y niños participábamos de la lectura desde nuestras propias historias, posibilidades y sensibilidades. No todo se decía en voz alta. Pero aunque ignorábamos lo que estaba sucediendo dentro del silencio de quienes callaban, los rostros, las miradas, las posiciones en la silla hablaban

de que algo se estaba moviendo adentro. En las fotos del paisaje que los rodeaba y en la lectura de *Yo espero*, el grupo podía leerse a sí mismo. Ahora de modo ampliado, con niños más pequeños, de la escuela primaria. Con un texto en absoluto local. Pensarse, mirarse, compartir ideas, emociones, deseos, temores.

La primer idea en torno a la lectura, un gesto. Un gesto que comprende a la interpretación en este movimiento triple. Un gesto que se hace con otros, en el espacio incierto que nos encuentra. Un gesto de extrañamiento, en el que partimos del punto en el que las cosas no son lo que parecen, ni lo que sabíamos que eran. Un gesto de escucha y de demora.

La lectura como trama (o del relato y el lazo)

Dice Petit que “leer sirve quizá ante todo para elaborar sentido, para dar forma a la propia experiencia, o a su parte de sombra, o a su verdad interior, secreta; para crear un margen de maniobra, ser un poco más sujeto de su historia; a veces para reparar algo que fue roto en la relación con esa historia o en la relación con el otro; para abrir un camino hacia los territorios de la fantasía sin los cuales no hay pensamiento, no hay creatividad”. (2015, p.47)

¿Podemos pensar esta afirmación en relación a un grupo social, más allá de un proceso individual? ¿Es posible explorar los modos en que una sociedad elabora sus sentidos y da forma a las experiencias colectivas, los mitos e imaginarios sociales en los que funda sus proyectos, repara los traumas y las grietas de su historia? Conjuguar en plural al verbo *leer*, analizar lo que acontece en esos términos y ya no como la historia de uno o de una.

¿Qué nos traería esta mirada en relación a una comprensión de los procesos sociales, históricos, culturales? ¿Qué nos traería en relación a una comprensión de la lectura?

Hace algunos años pensábamos en la posibilidad de concebir al lector como un sujeto colectivo (Broide, 2010). Partíamos justamente de una escena de un espectáculo literario, en una función abierta a la comunidad⁶. El plato central era “La dama o el tigre”, de Frank Stockton (1995). El relato se sitúa en una lejana tierra oriental, con un ambiente milyunanochesco y va llevando la intriga al punto en el que

⁶ Esta escena se desarrolla en otro Centro de Lectura, en la escuela Santo Domingo Savio del barrio de La Cava, San Isidro.

una princesa debe decidir por la suerte de su amado, condenado a casarse con otra mujer o morir despedazado por un tigre. El cuento se suspende en el momento de la decisión, cuando el narrador interpela a los lectores argumentando que no sabe cómo terminó la historia y no es él quien pueda decidirlo. Que queda para nosotros, entonces, la interpretación de su final.

La chica encargada de leer el cuento era una de las mediadoras con liderazgo en el proyecto. Y fue la encargada de abrir el espacio de intercambio. Su novio estaba en el público. Y también estaba en el público la ex novia del chico, otra extraordinaria lectora. Amigos y parientes de una y otra estaban presentes, ya que habían ido a verlas en el evento.

La conversación en torno al cuento fue, sin dejar por un segundo de referir a los personajes de “La dama o el tigre”, un debate caluroso sobre el amor y los vínculos, sobre la libertad y los celos. La historia de las lectoras sobrevolaba la escena para quienes la conocían, aún sin ser explicitada. La comunidad se leía a sí misma en el espejo del cuento, poniendo a sus propios dilemas un horizonte de ficción y permitiéndose, a través de ese horizonte, poner en el espacio público ideas y sentimientos encontrados.

Si bien rara vez de forma tan literal, los espectáculos literarios habilitan esta escena constantemente. Los textos se emplazan en el espacio público (Larrosa, 2003) y así las inquietudes y las preguntas que atraviesan un grupo social tienen una ocasión para ser elaboradas con la ayuda de la ficción. Símbolos y metáforas habilitan un desvío y una profundización: no internarse de modo directo en los asuntos; abordar aspectos y detalles que solo las obras artísticas pueden poner en escena. El territorio en que se lee adquiere “la conformación de un entramado colectivo que puede contener y sostener el vaivén de sus participantes y sus historias particulares” (Siro, 2012). Que sean jóvenes estudiantes y no especialistas quienes leen facilita la escena, que no tiene una autoridad interpretativa.

“Para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario. Sin relatos (...) el mundo permanecería allí, indiferenciado; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en lo que vivimos y construir una morada interior” (Petit, p.23). De lo que se trata es de enriquecer tanto la trama de relatos con

los que una comunidad construye su morada, yendo más allá de lo que circula en el mercado, extendiendo su lenguaje simbólico, como el territorio en que esos relatos son leídos y las herramientas con las que se los interpreta.

Los espacios de intercambio imprimen en los vínculos sociales la dinámica de la lectura en tanto construcción compartida de sentidos, los nutren con la riqueza de las obras literarias. Cuando se instalan como una práctica cotidiana en la escuela y en la comunidad, cuando no resignan la calidad de los textos ni el estado de pregunta, la huella dura en el tiempo.

Los vínculos sociales están marcados por lo que hacemos juntos. La práctica compartida construye cauces por los que se puede volver a transitar. Lo que está sucediendo entonces es que las relaciones entre pares e intergeneracionales quedan marcadas también por la práctica de la lectura.

En la misma línea podemos pensar la relación entre texto y comunidad. *El árbol rojo*, de Shaun Tan (2006), fue uno de los pilares de las funciones de Puentes Culturales. El relato es breve, casi inexistente: una niña que se levanta una mañana con el día “vacío de esperanzas” y va transitando algo que parece ser su mundo interior con sombras, miedos y problemas (ver figura 2), hasta llegar nuevamente a su habitación y encontrarse con un árbol rojo que, como la belleza inesperada, creció y acompaña. La riqueza del libro está en unas imágenes extraordinarias, infinitas, que piden volver a ser vistas una y otra vez.

Para quienes leyeron juntos este libro, volver a nombrar “el árbol rojo” en cualquier conversación es hacer pie en una trama simbólica compartida, que puede hablar de lo que pasa con una profundidad a la que las palabras cotidianas no llegan. Es también referir a un momento en el que estuvieron juntos y eran algo distintos a como son ahora. La historia se tiñe con las ficciones compartidas.

Una idea de Lyotard (1987) puede llevarnos a pensar el modo en que la puesta en escena de los relatos funciona como nudo del lazo social. Parte de un ejemplo de la literatura etnográfica, en una sociedad oral: alrededor del fuego, cierto día del año, un narrador cuenta la historia de un héroe mítico. Es la historia que escuchó de niño, cuando ocupó el lugar que ahora ocupa quien escucha. Y quien escucha tendrá el sitio que ahora tiene él.

El héroe mítico pertenece a un pasado que es a su modo concebido como verdadero. Es también un hombre perteneciente a esa sociedad. Ha narrado. Ha oído. Es un héroe, supongamos, cazador. Y cazó como lo hará en la mañana quien cuenta, en el futuro quien oye.

Narrador, narratario y héroe son lugares simbólicos rotativos que la persona va atravesando a lo largo de su vida. En el relato, y en el acto de contar, se pone en juego el hilo que los une. Que crea la memoria y el futuro, el pasado y el proyecto. El hilo del que se forma el lazo social. Se trata de un esquema, pero sirve para imaginar el modo en que funcionan los vínculos intergeneracionales y sus representaciones, los modos en los que la ficción construye imaginario en torno a las prácticas cotidianas de la vida.

En el Centro de lectura de Pacheco, este esquema se representa de un modo aún más explícito. Después de dos años de trabajo, el grupo decide que es momento de tener una bandera. ¿Cómo hacerla? La idea surge de uno de los lectores: poner en el centro al personaje de uno de los libros que se había convertido en canónico para ellos: *Trucas*, de Juan Gedovius (1997).

Trucas es un libro-álbum cuyo único elemento verbal es el título, que parece dar nombre al personaje. El resto se narra con imágenes, que cuentan la historia de un pequeño monstruo al que le gusta pintar y mancharse. A lo largo del cuento se va encontrando con dificultades: lo bañan, un dragón le escupe fuego y lo quema. Pero siempre logra su objetivo, que al final se da con el propio tizne de su cuerpo⁷.

El grupo del Centro de Lectura pone la imagen de *Trucas* en la bandera. Reemplazando por libros los potes de témpera que lleva en el original. Cuentan que es porque, a pesar de todas las trabas, *Trucas* siempre logra expresarse. Como ellos. El grupo se funda a sí mismo *a través de* un texto literario. Toman como símbolo central un personaje y su historia, lo hacen materia de su lazo social. El hilo con el que se hace el nudo.

En adelante, cada vez que reciban a una nueva camada de lectores, año a año, practicarán un mismo ritual: leer *Trucas* en el primer encuentro, interpretarlo en conjunto. Es la forma, según cuentan, de transmitir el “espíritu” del Centro de Lectura. Poner en escena un gesto: leer un libro que no tiene casi letras, conversar sobre lo que

⁷ Para un análisis detallado y potente de *Trucas* ver Bajour (2010)

vemos y entendemos compartiendo sentidos, reivindicar el derecho a expresarse. Una lectura tan cándida como monstruosa. La lectura como representación

Escribe Petit:

Con demasiada frecuencia se piensa que el acceso al libro debería ser algo “natural”, a partir del momento en que tiene uno ciertas capacidades, en que tiene uno un grado escolar.

Sin embargo, la práctica de lectura puede resultar imposible, o arriesgada, particularmente cuando presupone entrar en conflicto con las costumbres, con los valores del grupo, del lugar en que se vive. La lectura no es una actividad aislada: encuentra -o deja de encontrar- su lugar en un conjunto de actividades dotadas de sentido. (1999, p.107)

Pensemos esta idea en relación a una escena del Centro de lectura. Cada año el Centro de lectura incorporaba nuevos integrantes. Lo hacía a través de una convocatoria abierta, ya empezado el ciclo lectivo. Si bien la mayoría de los estudiantes de la escuela conocían el proyecto, no descuidaban nunca la difusión por las aulas y con carteles en las paredes.

En una de esas ocasiones, se registra la siguiente situación: uno de los chicos propone incluir en un cartel la frase “si te gusta leer”, a lo que un compañero responde “no solo venimos a leer acá”. Se suma la voz de una chica: “lo que nos une son los libros”.

La discusión se complejiza. Por un lado, transita la pregunta acerca de cómo nombrar lo que hacen. Porque, si bien es cierto que el proyecto se llama *Centro de lectura* y que los textos literarios son lo principal, también trabajan con música y pasan mucho tiempo conversando, algo que si bien algunos docentes podemos pensar como parte imprescindible de las prácticas de lectura (Bajour, 2009; Chambers, 2007) para los jóvenes suele estar desvinculado al universo comprendido en el verbo “leer”.

Por otro lado, la discusión toma en cuenta cómo los carteles pueden ser interpretados. Hay quienes argumentan que si vienen solo los que les gusta leer no va a venir nadie. No les falta razón. No abundan, en la escuela, quienes se conciben a sí mismos como lectores. A casi nadie le “gusta leer”. Aunque disfruten de los espectáculos literarios, aunque conozcan por esa vía textos y autores, no leen libros, no los tienen en sus casas.

El gusto por la lectura es poco prestigioso en jóvenes de esas edades. Y lo es más en el barrio, donde son otras las prácticas que hacen a alguien destacarse socialmente. Se lo asocia a un hábito de otras clases sociales, impropio para ellos.

La escena central de lectura en este proyecto no es la tradicional. En el contexto del espectáculo, los lectores no están solos y los libros no tienen el centro de la escena. El espacio físico se dispone como un pequeño teatro, las luces y la música arman clima, la voz es el soporte de los textos. Lo que sucede no se parece en nada a la representación hegemónica de la lectura. Y sin embargo se lee. Con profundidad, con amplitud de voces, sin achatar sentidos.

Esta escena es quizás la que permite que los integrantes del Centro de lectura no necesiten traicionar su propia condición (Petit, 1999, p.111) para formar parte del proyecto. Leer no es “leer” en el sentido que tiene en su imaginario social, y es ese desvío el que permite desarrollar su camino⁸. También el que genera contradicciones en las palabras a la hora de hacer la convocatoria, a la hora de narrar lo que se hace.

La palabra “leer” y las prácticas de lectura (que no son la misma cosa) se plantean así como terreno de disputa política. Encontrar una forma para nombrarse al interior de las prácticas de lectura es imprescindible para construirse en tanto lector/a. Si pretende ser inclusiva, una política de la lectura debe contemplar tanto los modos de nombrarla como la trama de prácticas en que se articula, las otras actividades en las que se engarza en el hacer concreto.

Otra escena puede contribuir a pensar formas y estrategias.

Las funciones de cine en Las Heras incluían la entrega de una bolsa de pochoclos gratuita a cada asistente. Cuando contaban qué les gustaba del cine, varios chicos decían que iban “por los pochoclos”. Ninguna referencia a la película ni al espacio compartido.

Pero nunca conviene leer de manera literal. Malinowski (1975), uno de los fundadores de la etnografía moderna, decía que, cuando se investiga sobre los sentidos de las prácticas sociales, de las cosas que pasan entre las personas, hay que tener en cuenta lo que las personas dicen, lo que hacen, y lo que dicen que hacen. Tres

⁸ En una investigación etnográfica sobre este proyecto (Broide, 2013), sostuvimos que las prácticas de lectura se sostienen en una simbólica de la mancha, que es la forma en que se representa este desvío.

elementos que muchas veces brindan información contradictoria, pero complementaria para la interpretación.

Quienes decían ir por los pochoclos no solo no se dormían durante la película, sino que participaban, a veces de manera muy activa, en los espacios de intercambio. En contra de su discurso, podemos afirmar que disfrutaban de la función.

¿Por qué, entonces, decían lo que decían?

Quizás se pueda comprender en la misma clave de la crítica al “si te gusta leer”. Para un adolescente es difícil afirmar, frente a sus pares, que le gusta ir los viernes a ver una película como *El gran pez*, *La leyenda de 1900* o *La vida es bella*. Son estéticas extrañas, difíciles de reproducir si hay que contarle a alguien de qué se trata. Son historias que tocan emociones, preguntas e inquietudes profundas de cualquier persona. No es fácil hacerse cargo de ellas frente a los otros.

Mejor tener un salvoconducto: “no es que me gusten las películas, voy porque dan pochoclos gratis”. La máscara es a veces la que permite encontrarse más verdaderamente con uno mismo⁹. La construcción del deseo tiene a veces formas mediadas, sobre todo cuando se trata de configuraciones más complejas, más atentas a la singularidad de cada historia y cada subjetividad, cuando se sale de la lógica del consumo, en la que se supone que cada persona sabe lo que quiere y puede encontrarse con eso que quiere de manera directa.

Conclusiones

Al momento de escribir este trabajo, ninguno de los proyectos mencionados continúa en los términos en que fue narrado¹⁰. Analizar las razones de su discontinuidad escapa a las posibilidades de este trabajo. Pero no podemos obviar una situación singular: al

⁹ Quizás se pueda pensar esta escena también desde las lógicas del deseo opuestas que plantea Segato (2016): el “deseo de las cosas” que produce individuos y el “deseo del arraigo relacional” que produce comunidad. Los pochoclos, representantes de un modo de ver cine yanqui, cargan con el “fetichismo de la región de la abundancia”, pero a su vez funcionan como puente para entrar en otras lógicas simbólicas.

¹⁰ Un nuevo Centro de Lectura se inició en una escuela pública cercana en 2018, con el mismo coordinador e integrantes del antiguo proyecto ahora en rol de ayudantes. En el interín, que duró seis años, el proyecto continuó de manera “subterránea” en la casa del coordinador y en una biblioteca popular. Un taller de formación de Mediadores Culturales con otras características existe desde hace varios años en una escuela secundaria de gestión privada de CABA.

No los consideramos como continuidad estricta de lo presentado, ya que no hubo continuidad institucional.

momento de dejar de existir, ambos proyectos tenían pibes participando activamente, en cantidades no despreciables.

Lo que sucedió es que desapareció el marco institucional extraescolar que los sustentaba. Y ninguna de las escuelas pudo incorporarlo de modo orgánico.

Con la distancia, creemos que lo que no perduró como experiencia aislada se sostendría de configurarse en un marco más masivo, en el que muchas escuelas y barrios estuvieran involucradas. Con una coordinación central que genere una referencia general, con grupos de pibes haciendo algo similar en distintos lugares y encontrándose bajo el marco de un mismo proyecto, el movimiento podría hacer equilibrio en sus propias partes. Y ganar claridad y prestigio al interior de cada escuela y de los barrios.

El final será para retomar aspectos conceptuales que puedan dialogar tanto con estas experiencias como con otras. Y pensar lo que sucede con estas prácticas cuando se ponen en juego. Gesto, trama y representación como tres ideas para indagar en las políticas públicas de lectura.

Concebir la lectura como gesto implica pensarla en tanto una acción social, algo que se hace. Con cierta intención, cierto modo, cierta forma. La propuesta es abordar la interpretación no solo como una construcción de significados sino como una puesta en escena y una traducción, como algo que se ejecuta en un tiempo concreto y que pone en diálogo lenguas diferentes.

Situar la lectura como una práctica que forma parte de la trama social se plantea con más de una vertiente. Por un lado, apuntando al modo en que una comunidad de lectura se constituye, deviene y se transforma. Cómo la producción de sentido en torno a los textos se pierde si se concentra solo en lo que las personas leen de manera individual. Hay un aspecto central del acto de leer que se desarrolla cuando un grupo social se interpela a sí mismo a través de los textos.

Por otro, contemplando la posibilidad (política) de que la lectura sea un gesto que se instale al interior de los vínculos sociales. Que leer, en tanto pararse en el mundo desde el asombro, la escucha, la búsqueda constante de sentido (Montes, 2017a; 2017b) sea una manera de relacionarnos. No solo cuando estamos frente a libros o textos literarios, sino también en otras situaciones de la vida cotidiana. La única manera de instalar y propagar ese gesto es poniéndolo en juego en dispositivos

concretos. No para que las personas leamos muchos libros, sino para que podamos aprender y leer lo que nos pasa.

La representación apunta a reconocer al libro como un objeto histórico que tiene distintas cargas y connotaciones en diferentes ámbitos sociales. Que las palabras en torno al verbo *leer* no solo hablan de la práctica de la lectura sino que pueden ser formas de ubicarse y diferenciarse en la sociedad. A veces es necesario moverse de un campo semántico para dejar que emerjan las experiencias más ricas. Y a veces es preciso habilitar puentes y rodeos para que alguien pueda leer sin sentir que está haciendo algo que no le corresponde, que no debería, que puede ser mal visto por su entorno.

Estas tres ideas fueron desplegadas a partir de dos proyectos puntuales de formación de jóvenes mediadores culturales. Es posible que tengan un alcance mayor y puedan conversar con otras experiencias ya en marcha o por venir. Si eso sucede, es probable que se reformulen, contradigan o amplíen en esas conversaciones.

Otros temas quedaron afuera pero podrían haber sido discutidos: entre otros, son el rol de las nuevas tecnologías (proyector, computadoras, audio) en la “reproductibilidad técnica” de las obras literarias, buscando democratizar al tiempo que se reconstruye el *aura* (Benjamin, 1982); la construcción de una “mística” de grupo, su potencial y sus riesgos en la construcción de proyectos de esta clase; las dificultades para insertar institucionalmente un proyecto que ronda por las orillas de la escuela; la construcción del compromiso de trabajo con los jóvenes. Se trata de aspectos más problemáticos que hubiera sido difícil presentar en una primera instancia, pero que importa tener en estado de pregunta a la hora de encarar proyectos de esta índole.

Más allá de ese plano general, los ejes y dispositivos de trabajo referidos están lejos de ser improvisaciones o primeras versiones: llevan años de trabajo con sucesivas mejoras. Los espectáculos literarios demostraron ser un artefacto que permite tanto la incorporación veloz y rica de grupos de jóvenes de distintos lugares del país como la generación de escenas de lectura de gran potencia con niños, jóvenes y adultos. Propuestas adyacentes, como la del cine o los talleres expresivos, por referir a las mencionadas en este artículo, complementan de manera muy precisa el eje del mecanismo.

No son las únicas posibilidades. La formación de mediadores culturales comunitarios, con estos u otros caminos, tiene una potencia singular cuando se trabaja con estudiantes de escuela secundaria. Tal vez haya algunas características de la adolescencia, en la forma que tiene en nuestra sociedad contemporánea, que contribuyan a este hecho.

Algo del orden de lo transgresor, identificado muchas veces como traba, resulta acá en potencial. Más de un chico o una chica que buscaban protagonismo en situaciones áulicas con modos que generaban conflicto, encontró en este rol una forma de encauzarlo, poniendo en juego histrionismo y un estilo desafiante de interpretar los textos. El ser mirado por otros que no son docentes, que no son adultos, lleva a una forma de reconocimiento distinta a la que suele jugarse en la escuela.

Algo que podríamos llamar condición gregaria, la búsqueda de estar con otros buscando formas nuevas de hacerlo, ayuda a entender por qué escenas de lectura como las descritas pueden resultar convocantes para muchos a quienes no les resulta fácil hallarse en una lectura solitaria. Los grupos de mediadores generan también formas de pertenencia, pequeñas “banderas” que, sin dejar de estar a la vista y el acompañamiento de docentes, les resultan propias.

No se trata de condiciones esenciales de la adolescencia. Sí de características que muchas veces podemos observar en estudiantes de escuelas muy diversas.

Un mediador cultural comunitario se forma para hacer de puente entre las obras artísticas y las personas, entre las voces de unos y otros, entre su generación y las otras con las que convive. Es alguien que reinterpreta lo heredado, la tradición, y le construye un espacio nuevo en el contexto en el que vive. Es a su modo un creador, un artista.

Un mediador cultural se sitúa *entre*. Ni acá ni allá, sino en un lugar que nunca se define con precisión, que está en constante movimiento. En los intersticios, en el territorio de lo incierto.

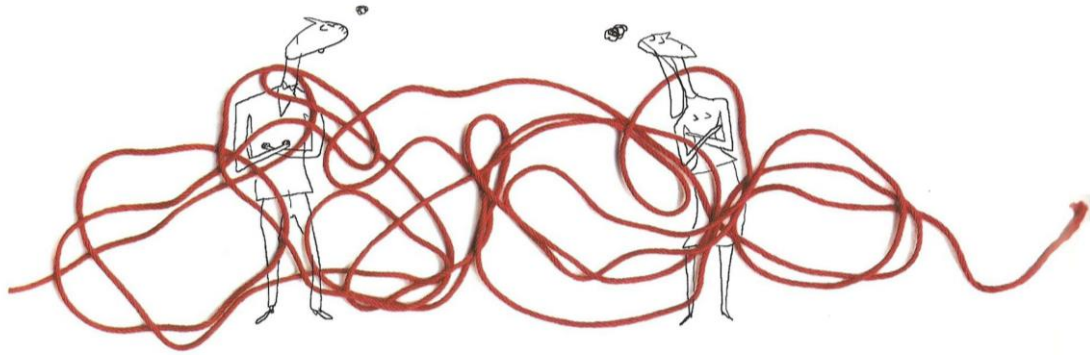
Incierto porque no hay un modo *correcto* de hacer la tarea. No hay un punto de llegada que el docente conoce y al que intentará llevar a los estudiantes. La mediación cultural tiene mucho de construcción artesanal, propia, hecha desde cada singularidad.

Incierto porque con las obras artísticas se enfrenta a un universo de sentido que nunca se agota. Por más que sepamos que al leer determinado texto con otros es probable que surjan ciertos comentarios, ciertas inquietudes, hay una parte que siempre es impredecible. Un punto que tiene que ver justamente con el trabajo en el espacio público, en el encuentro con la diferencia y la búsqueda de construir un territorio común con lo diferente sin intentar volverlo igual a uno.

Dice Jorge Larrosa que dar a leer un texto es ponerlo en el espacio público. En el gesto de ofrecerlo, de darlo, el texto “se convierte en palabra emplazada, en palabra colocada en la plaza, en el lugar que ocupa el centro para simbolizar lo que es de todos y no es de nadie, lo que es común. Lo público se entiende así por la “comunidad de las diferencias”, que se nombra también como conversación.

Los proyectos de formación de jóvenes mediadores culturales sitúan la cuestión de la lectura en el corazón de lo público. Apuntan directo a los vínculos sociales y los modos en que pueden construirse a través de los textos, en su seno, en su trama. Partiendo de la potencia que tienen las obras artísticas para pensarnos, decirnos, comprendernos, buscan hacerlas habitar los encuentros y situarlas como material con el que podemos construir identidad, pregunta, grupo. Hacer crecer lo que está *entre*. Ponerlo en movimiento.

Figuras



... que sea el otro quien pida perdón.

Figura 1



Figura 2

Referencias bibliográficas

- Bajour, Cecilia (2009, junio). "Oír entre líneas". *Revista Imaginaria*. Recuperado de <https://imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
- Bajour, Cecilia (2010, febrero). "El libro-álbum Trucas y las voces inquietas del silencio". *Revista Imaginaria*. Recuperado de <https://imaginaria.com.ar/2010/02/el-libro-album-trucas-y-las-vozes-inquietas-del-silencio/>
- Benjamin, Walter (1982). "La obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica". En *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- Broide, Martín (2010). "Yo leo, tú lees, ¿nosotros? Un abordaje sociológico sobre el sujeto lector". *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, ISSN 0325-8637, Vol. 31, Nº. 2, 2010, págs. 34-41. Disponible online en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Broide.pdf
- Broide, Martín (2013), *Los morochos que sabían leer: una etnografía sobre la construcción del espacio poético en un grupo de jóvenes de Pacheco*. Tesis de Licenciatura en Antropología Sociocultural. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Disponible online en <http://antropologia.filo.uba.ar/sites/antropologia.filo.uba.ar/files/documentos/Los%20morochos%20que%20sab%C3%ADan%20leer%20-%20Mart%C3%ADn%20Broide.pdf>
- Chambers, Aidan (2007), *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*, México, FCE
- Cali, David y Bloch, Serge (2008), *Yo espero*, México, SM
- Juan Gedovius (1997), *Trucas*, México, FCE
- Larrosa, Jorge (2003), "Sobre la lección (Enseñar y aprender en la amistad en la libertad)". En: *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Liotard, Jean-Francois (1987), "Pragmática del saber narrativo", En: *La condición posmoderna: informe sobre el saber*, México, Planeta-Agostini

- Malinowski, Bronislaw (1973), *Los argonautas del Pacífico occidental*, Barcelona, Península.
- Montes, Graciela (2017a), "Elogio de la perplejidad". En: *Buscar indicios, construir sentidos*. Bogotá: Babel Libros.
- Montes, Graciela (2017b), "Retirados a la sombra de nuestros párpados". En: *Buscar indicios, construir sentidos*. Bogotá: Babel Libros.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Roffé, Mercedes (2018), *Glosa continua*, Buenos Aires, Excursiones
- Segato, Rita (2016), *La guerra contra las mujeres*, Madrid, Traficantes de sueños
- Siro, Ana (2011), "Comunidad lectora, mediación cultural y construcción de la subjetividad", en publicación ligada al Seminario "Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura". Secretaría de Cultura de la Nación. Programa Libros y Casas.
- Steiner, George (1991). *Presencias reales*, Barcelona: Destino editorial
- Stockton, Frank (1995), "La dama o el tigre: cuentos fantásticos contados por Gustavo Roldán", en *La dama o el tigre*, Buenos Aires, Colihue
- Szpunberg, Alberto (2013), *Como solo la muerte es pasajera*, Entropía, Buenos Aires.
- Tan, Shaun (2006), *El Árbol Rojo*. Bárbara Fiore Editora, Cádiz.